Rozdział 7

Formy edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, występujące w aktach prawnych w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

7.1. Segregacyjna forma edukacji

Paradygmat najbardziej piętnowany we współczesnym systemie szkolnictwa to paradygmat edukacji segregacyjnej. Do najbardziej radykalnych dokumentów przeciwnych segregacyjnemu systemowi edukacji należy Karta Luksemburska z 1996 roku, która jest efektem finalnym zakończonego Programu Helios, gdzie na wstępie czytamy o potrzebie otwarcia „szkoły dla wszystkich", która pozytywnie włącza każdą osobę ze szczególnymi potrzebami do systemu szkolnictwa powszechnego[1]. Drugą jest Deklaracja Madrycka z 2002 roku przyjęta podczas Kongresu Osób Niepełnosprawnych, która neguje system segregacyjny dotyczący edukacji, ale również zatrudnienia i innych sfer życia[2]. Jednakże mimo tak radykalnego przeciwstawiania się systemowi segregacyjnemu nadal we wszystkich badanych krajach istnieje wiele placówek tego typu. Szkolnictwo specjalne to ten rodzaj szkolnictwa, który z założenia charakteryzuje się specjalnymi metodami, formami oraz środkami stosowanymi w pracy wychowawczej i edukacyjnej. Zapewnia wypełnianie obowiązku szkolnego osobom, którym trudno byłoby się odnaleźć w rzeczywistości szkoły masowej. Dzieciom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim pomaga w realizacji zadań edukacyjnych. W edukacji specjalnej, realizowanej w placówkach specjalnych, odnaleźć możemy ideę „interakcji takiej samej", co warunkuje efektywność podejmowanych interakcji w ogóle. Założeniem ww. idei jest, aby była zachowana jedność:

[1] Charta von Luxemburg, 1996, s. 1.

[2] Deklaracja Madrycka, 2007, s. 164.

osób (ci sami partnerzy – czyli np. uczniowie z tym samym rodzajem niepełnosprawności); *akcji* (to samo – dla każdego ucznia, mimo obowiązującej zasady indywidualizacji i stawiania celów zgodnych z indywidualnymi potrzebami i możliwościami. Głównym celem ze względu na specyfikę funkcjonowania tych uczniów jest osiągnięcie jak największej autonomii, wyposażenie w kompetencje pozwalające na codzienne funkcjonowanie w społeczeństwie, również przez przygotowanie do pracy); *miejsca* (współobecność partnerów – obecność osób o podobnym poziomie funkcjonowania sprzyja odpowiedniej atmosferze procesu edukacji, gdzie każdy uczeń startuje praktycznie z tej samej pozycji. Dzięki temu ich możliwości osiągania sukcesów, a tym samym budowania poczucia własnej wartości są większe. Z drugiej zaś strony obecność dobrze przeszkolonej kadry, z którą zachodzą owe interakcje, sprzyja nabywaniu odpowiednich umiejętności i kompetencji społecznych); *czasu* (akcja toczy się bez przerwy – w szkole specjalnej wszystkie podejmowane działania są skierowane na rewalidację, usprawnianie i edukację dziecka niepełnosprawnego. Nie odbywa się to tylko przez jakiś określony godzinowo czas czy przez chwilę w ciągu lekcji, ale jest to ciąg działań, które skupiają się wyłącznie na uczniu niepełnosprawnym. Wszystko, co jest robione dla niego, jest nieustanne)[3].

We wszystkich badanych krajach istnieją szkoły specjalne lub inne placówki kształcenia specjalnego (w Polsce są to ośrodki rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawcze przeznaczone dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz ze sprzężeniami), chociaż w Republice Czeskiej od momentu wprowadzenia ustawy szkolnej w 2005 roku szkoły dotychczas posiadające w nazwie przymiotnik „specjalna" nadal pozostają takimi szkołami, jednakże w celu przeciwdziałania stygmatyzacji przymiotnik ten nie widnieje już na szyldach szkoły.

We wszystkich badanych krajach uczeń niepełnosprawny może liczyć na poszanowanie zasady indywidualizacji. Jego nauka przebiega zgodnie z Indywidualnym Planem (w Polsce IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny; w Czechach IVP – Indyvidualny Vdelavaci Program; w Anglii Individual Educational Programme).

Zgodnie z ustawą w polskiej szkole specjalnej pracuje wyspecjalizowana kadra pedagogiczna. Wszyscy nauczyciele muszą przedłożyć dyplom ukończenia studiów z zakresu pedagogiki specjalnej: oligofrenopedagogiki, tyflopedagogiki czy surdopedagogiki. Zapewnia to uczniom niepełnosprawnym intelektualnie fachową opiekę, pomoc i nauczanie zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami, przy użyciu odpowiednich metod i narzędzi, jakimi dysponuje pedagogika specjalna.

Obecność uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym w szkole specjalnej reguluje Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania kształcenia, wychowania i opieki, dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej

[3] Por.: P. Sztompka: *Socjologia…*, s. 81.

oraz niedostosowanej społecznie[4], natomiast do uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną odnosi się Rozporządzenie MEN z 23 kwietnia 2013 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim[5] oraz Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. z 2011 r., nr 6, poz. 19. Strukturę edukacji w szkole specjalnej prezentuje rysunek 3.

Każdy etap edukacyjny w Polsce kończy się egzaminami, jednak uczniowie niepełnosprawni głębiej i głęboko nie przystępują do określonych stosownymi przepisami egzaminów[6].

Ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej specjalnej określa minimalny wymiar obowiązkowych zajęć edukacyjnych, minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych zarówno w odniesieniu do jednostki tygodniowej, jak i rocznej.

W Anglii szkoły specjalne przeznaczone są, podobnie jak w innych krajach, dla dzieci, które nie są w stanie odebrać satysfakcjonującej edukacji w normalnej szkole. Szkoły te z założenia są mniejsze niż przeciętne szkoły, przeznaczone są dla dzieci w różnym wieku, włączając okres uczestnictwa w zajęciach w żłobku aż do wydłużonej edukacji po skończeniu 16. roku życia. Posiadają również inny stosunek zatrudnionych nauczycieli przypadających na jednego ucznia[7]. Szkołą specjalną jest placówka, która zapewnia specjalną organizację i wsparcie dla uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne[8].

Szkoły specjalne w Anglii prowadzone są przez Lokalne Władze Edukacyjne (LEA) oraz przez wolontariackie organizacje dla dzieci wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne. Do Aktu Edukacyjnego z 1981 roku dzieci były klasyfikowane do poszczególnych kategorii i szkół specjalnych zgodnie z przydzieloną kategorią specjalnych potrzeb[9]. Obecnie funkcjonują szkoły specjalne dla dzieci, które wykazują specjalne potrzeby edukacyjne z powodu: niepełnosprawności ruchowej, zaburzeń emocji i zachowania, umiarkowanych trudności w nauce (również z powodu niepełnosprawności intelektualnej), znacznych trudności

[4] Rozporządzenie MEN w sprawie organizowania kształcenia, opieki i wychowania dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i niedostosowanej społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach, Dz.U. z dnia 2 sierpnia 2013 r., poz. 958.

[5] Rozporządzenie MEN z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, Dz.U. z 2013 r., poz. 529 do Ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego, Dz.U. z 2011 r., Nr 6, poz. 19.

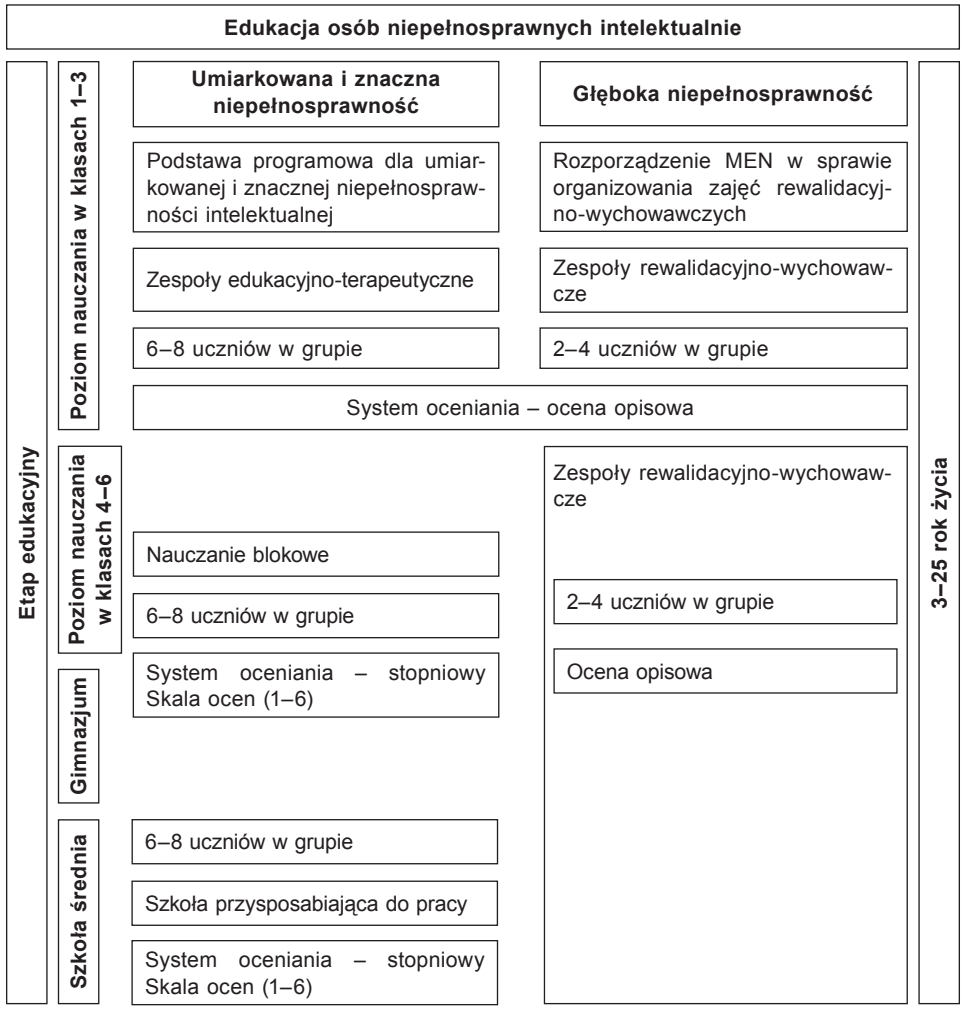
[6] Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, Dz.U. z 2008 r., Nr 3, poz. 9.

[7] D. Mackinnon, J. Statham, M. Hales: *Education in the UK Facts and Figures*. Suffolk, Open University, 1995, s. 79.

[8] *Draft legislation on Reform of provision for children and young people with Special Educational Needs. The Stationery Office*. UK, 2012, s. 36.

[9] D. Lawton, P. Gordon: *Dictionary of education*. Sevenoaks, Hodder & Stoughton, 1998, s. 168.

w nauce, głębokich i sprzężonych trudności w nauce, autyzmu, zespołu Aspergera, specyficznych trudności w nauce, dysfunkcji wzroku, dysfunkcji słuchu. Jak widać nie istnieją szkoły, które nazywają się szkołami dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. W Anglii ci uczniowie są edukowani w szkołach dla uczniów z umiarkowanymi, znacznymi oraz głębokimi trudnościami w nauce. Mimo wieloletniej tendencji inkluzyjnej nadal najczęściej umieszczani są w szkołach specjalnych.



Rysunek 3. Struktura edukacji w szkole specjalnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim w Polsce

Źródło: por. M. Bełza: *System edukacji osób niepełnosprawnych intelektualnie w Republice Czeskiej i Polsce*. W: *Człowiek ze specjalnymi potrzebami w przestrzeni edukacyjnej i społecznej Polski oraz Republiki Czeskiej. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*. T. XIV. Red. I. Bieńkowska, Z. Gajdzica. Cieszyn–Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2012, s. 39.

W Anglii stawia się dość mocno na współpracę ośrodków kształcenia specjalnego z innymi placówkami i organizacjami. Ta współpraca przybiera kilka form:

- uczniowie niepełnosprawni intelektualnie, uczęszczający do szkół ogólnodostępnych i korzystający z gościnności szkół specjalnych, sięgający po określony rodzaj wsparcia, które nie było dostępne w ich macierzystej placówce;
- uczniowie uczęszczający do innych organizacji w celu zdobywania doświadczenia zawodowego;
- wymiana w zakresie korzystania z posiadanych zasobów pracowni – uczniowie szkół specjalnych korzystający z pracowni, np. fizycznej, uczniowie szkół masowych korzystający np. z hipoterapii, basenu czy innego sprzętu specjalistycznego, np. sportowego;
- uczniowie szkół masowych zdobywający doświadczenie podczas wolontariatu w szkole specjalnej;
- specjaliści zewnętrzni biorący udział w spotkaniach w danych placówkach;
- jednorazowe pobyty osób biorących udział w konkretnych specjalistycznych sesjach (np. pierwszej pomocy, rzemiosła, rękodzieła);
- poradnictwo i szkolenia od/dla innych instytucji[10].

Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim w Republice Czeskiej kształcą się w szkołach specjalnych. W klasie, gdzie uczą się uczniowie ze znaczną niepełnosprawnością, może pracować nawet trzech pracowników pedagogicznych, z czego jeden jest asystentem pedagoga[11]. W klasie dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną może uczyć się od 4 do 6 uczniów[12].

7.2. Integracyjna forma edukacji

Pojęcie integracji pojmowane, definiowane i realizowane jest bardzo różnie, w zależności od tego, jakie znaczenie nadane mu jest przez społeczeństwo. W badanych krajach widać różnice w systemie, jaki realizuje integrację. Anglia oraz Republika Czeska pojęcie integracji utożsamiają z włączaniem uczniów w nurt szkoły masowej, co w Polsce jest rozumiane jako inkluzja. Pod pojęciem integracja w literaturze czeskiej odnajdujemy:

[10] J. Rose: *Building Bridges with Rother schools: Educational partnerships in separate settings in England*. „Support for learning. British Journal of Learning Support" May 2012, Vol. 27, no 2, s. 90. Jest to wynik szerokich badań prowadzonych przez Centre Research Study w 52 angielskich placówkach przy użyciu wywiadów oraz fokusów.

[11] Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (7.V§ 8).

[12] Ibidem.

> Integracja & inkluzja jest w dobie współczesnej działaniem na rzecz poszanowania praw człowieka do równości i równego traktowania. Jest cechą kultury danej społeczności, w której życie przebiega z udziałem wszystkich bez żadnych różnic. […] A co za tym idzie, szkoła integracyjna/inkluzyjna w rozumieniu czeskim to instytucja edukacyjna, w której odbywa się nauczanie w klasach heterogennych, a więc takich, w których występuje różnorodność uczniów, którzy mają różny stopień indywidualnych potrzeb wynikających z indywidualnego poziomu rozwoju, różnych sytuacji życiowych, różnic językowych, religii oraz narodowości i dyspozycji kulturowych[13].

W Anglii za szkołę integracyjną uważa się taką, która stwarza możliwości ujawnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych i warunki do ich zaspokojenia. Uczy tym samym dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych tolerancji inności oraz rozwija w nich gotowość niesienia pomocy potrzebującym[14].

Polska jako jedyny z badanych krajów integrację rozumie jako oddzielną formę kształcenia specjalnego, która charakteryzuje się odrębnymi przepisami oraz zasadami działania.

Odwołując się do definicji integracji według Aleksandra Hulka, która, mimo że pochodzi z 1973 roku, nadal jest w wielu aspektach aktualna, widzimy, że:

> integracja w najszerszym tego słowa znaczeniu wyraża się w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa, liczą się takie same wartości i w których stwarzane są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego wszechstronnego rozwoju[15].

On jako pierwszy zainicjował ideę integracji, chociaż w Polsce musiała ona doczekać się swoich czasów i została wprowadzona wraz z reformą systemu edukacji w 1991 roku, zgodnie z którą:

> kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież, o których mowa w art. 1 pkt 5 i 5a, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w formie nauki w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach, o których mowa w art. 2 pkt 5[16].

---

[13] V. Hájková, I. Strnadová: *Inkluzivní Vzdělávání*. Praha, Granada, 2010, s. 13. Tłum. cyt. własne.

[14] W. Ciczkowski: *Idea kształcenia integracyjnego w szkołach angielskich*. W: *Pedagogika alternatywna. Dylematy praktyki*. Red. K. Baranowicz. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2000, s. 162.

[15] A. Hulek: *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*. W: *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*. Red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach. Kraków, WSP, 1992, s. 13.

[16] Ustawa o Systemie Oświaty z 7 września 1991, art. 71b, s. 72.

Nauczyciel w nauczaniu integracyjnym w dużej mierze buduje doświadczenie uczniów pełnosprawnych wobec rówieśników niepełnosprawnych. Kreuje pewne sposoby zachowań, które są akceptowane i powielane przez uczniów, szczególnie w niższych klasach[17].

Relacje z uczniami niepełnosprawnymi zachodzą w wielowymiarowej rzeczywistości w następujących planach:
- aksjologicznym – wartościowanie (jest dobry, zły, jest równy, gorszy ode mnie, a może lepszy);
- prakseologicznym – dystans (czy się z nim identyfikuję, czy staram się go zasymilować, narzucić mu swój ogląd rzeczywistości, czy jestem wobec niego neutralny?);
- epistemiczny – wiedza (czy zdaję sobie sprawę z jego tożsamości i jej konsekwencji dla mnie?)[18].

Pozycja ucznia niepełnosprawnego w klasie, gdzie przeważają uczniowie określani jako pełnosprawni, wiąże się z różnego rodzaju kategoriami opresyjnymi[19]. Rola szkoły nie ogranicza się do dostarczania wiedzy. Szkoły są ważnymi agendami socjalizacji, a to, czego uczą, służy nie tylko nabywaniu różnych umiejętności i sprawności intelektualnych, ale także integracji społecznej[20].

Phil Bayliss wymienia sześć typów integracji w edukacji:
- integracja szkolna – są to przystosowania architektoniczne ułatwiające kontakt między ludźmi niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi;
- integracja w terminologii – jest to rezygnacja z terminów etykietujących, naznaczających i dyskryminujących osoby niepełnosprawne;
- integracja w administracji – uczniowie niepełnosprawni mają takie same prawa, jak pozostali uczniowie;
- integracja społeczna – to intensywne kontakty społeczne między uczniami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi;
- integracja programowa – to te same ramy programowe i cele długoterminowe wyznaczone uczniom niepełnosprawnym i sprawnym;
- integracja psychologiczna – w stosunku do wszystkich uczniów stosowane są te same metody nauczania w jednej klasie, w tym samym czasie, z taką samą możliwością korzystania ze wsparcia i pomocy dydaktycznych[21].

---

[17] Z. Gajdzica: *Codzienność ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. V. Red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak. Gdańsk, GWP, 2010, s. 167.

[18] P. Grzybowski: *Edukacja Międzykulturowa – Przewodnik*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2008, s. 15.

[19] Z. Gajdzica: *Codzienność ucznia…*, s. 163.

[20] B. Szacka: *Wprowadzenie…*, s. 428.

[21] J. Bogucka, M. Socha za: A. Korzon: *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością różnego typu w klasach integracyjnych*. W: *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Red. Z. Gajdzica. Sosnowiec, Wydawnictwo Humanitas, 2011, s. 96.

W integracji edukacyjnej przyjmuje się koncepcję nauczania i wychowania, w której uczeń jest traktowany podmiotowo. Zwraca się uwagę na jego indywidualność i niepowtarzalność. Najważniejsze jest wyzwalanie w dziecku tego, co najlepsze, co postawione jest za cel integracji. Dzięki idei integracji możliwe jest urzeczywistnienie integracji społecznej danego dziecka[22].

Integracja niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa dla nauczyciela prowadzącego klasę. Oprócz podstawowych celów, jakie stoją przed nauczaniem i wychowaniem ucznia, dochodzą jeszcze te związane z edukacją ucznia z dysfunkcją. Nauczyciel jest zatem zobowiązany do realizacji dodatkowej funkcji, jaką jest funkcja rehabilitacyjna czy rewalidacyjna.

Najważniejsze właściwości rzeczywistości integracyjnej to przede wszystkim interdyscyplinarność, złożoność (wielowątkowość), perspektywiczność oraz autentyczność[23]. Chociaż sama idea wydaje się bardzo słuszna i pożyteczna, to często bywa krytykowana za sam sposób realizowania integracji, ale również pobudki, które, jak pisze Aleksander Manterys, są „pokłosiem, wręcz »czkawką« ideologii rozwiązywania problemów społecznych poprzez stosowanie metod inżynierii społecznej"[24].

7.3. Inkluzyjna forma edukacji

Nowym paradygmatem w pedagogice specjalnej stała się inkluzja jako nadanie dzieciom prawa do edukacji w szkołach masowych, w których powinno się zapewnić wsparcie niezbędne do prawidłowego rozwoju oraz poszanowanie godności i docenianie dzieci za to, kim są[25]. Inkluzja to koncepcja edukacji włączająca wszystkie elementy społeczności – zarówno w zakresie postaw, jak i fizycznego środowiska – aby zaspokoić szerokie spektrum możliwości i potrzeb. To wymaga długotrwałego procesu, którego nadrzędnym celem jest przyjęcie różnorodności, a nie tylko tolerowanie inności. Inkluzja jest wtedy, kiedy oba obszary – instytucja i ludzie w niej – zmieniają się i rozwijają w kontekście sto-

[22] A. Korzon: *Funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością…*, s. 96.

[23] Z. Gajdzica: *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls", 2011, s. 9.

[24] A. Manterys: *Pogranicze normalności: analiza wywiadów z prawie normalną osobą z zespołem Downa*. W: *Niepełnosprawność intelektualna a style życia. Perspektywy podmiotowe, wybory życiowe, systemy usług w Szwecji, Norwegii i w Polsce*. Red. A. Manterys, J. Tossebro, E. Zakrzewska-Manterys. Warszawa, IFiS PAN, 2003, s. 179.

[25] Por.: T. Zacharuk: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*. „Meritum" 1(20) 2011, s. 2.

sunku do osób niepełnosprawnych[26]. Rozumienie inkluzji nie jest jednoznaczne i często niesłusznie jest utożsamiane i traktowane jako synonimiczne z pojęciem „integracja" we wszystkich badanych krajach. Jednak, o czym wspominałam wcześniej, nie należy tych pojęć traktować zamiennie, bo inkluzja to coś więcej niż edukacja integracyjna, to rozszerzanie edukacji ogólnej[27]. Mimo że te pojęcia są podobne, to jednak mają dwa różne znaczenia. Takie podejście możemy znaleźć w literaturze angielskiej, w której czytamy:

> kiedy dziecko jest integrowane to może być obecny wspomagający go specjalista, ale dziecko musi się wpasować w istniejący już system. System inkluzyjny traktuje różnorodność jako coś pozytywnego i jest za tą różnorodność odpowiedzialny zamiast podejmowania prób wpasowywania różnych elementów do określonej struktury[28].

W literaturze anglojęzycznej możemy spotkać się również z pojęciem „mainstreamingu", który w odniesieniu do edukacji, jak piszą Pasquale J. Accardo i Barbara Y. Whitman, oznacza właśnie umieszczanie dzieci z niepełnosprawnościami w klasie ogólnej. Mainstreaming przeciwdziała stygmatyzacji, wzmacnia pozycję społeczną dziecka wyjątkowego (niepełnosprawnego), modeluje odpowiednie wzorce zachowania, zapewnia lepiej stymulujące i rywalizujące środowisko wychowania oraz pozwala na bardziej elastyczny i opłacalny system edukacji[29].

Inkluzja jest związana z polityką oświatową panującą w Europie. Nowa konwencja ONZ dotycząca praw osób niepełnosprawnych mówi o tym, że inkluzyjne środowisko powinno być priorytetem każdego państwa. Konwencja mówi o prawie każdego dziecka do inkluzji w systemie edukacji ogólnodostępnej, jak również do otrzymywania indywidualnego wsparcia zgodnego z jego indywidualnymi potrzebami. Niezbędne jest wprowadzenie systemowych zmian, które usuną wszelkie bariery mogące wykluczyć dziecko niepełnosprawne ze szkoły ogólnodostępnej.

Inkluzja edukacyjna jest bardzo ważna z czterech powodów:
- edukacja przyczynia się do kształtowania kapitału ludzkiego, a zatem jest kluczowym wyznacznikiem dobrego samopoczucia i dobrobytu;
- społeczna i edukacyjna ekskluzja osób niepełnosprawnych ma ogromne konsekwencje społeczne i ekonomiczne;

[26] C. Donnellan: *Disabled children. Information from Barnardo's*. "Issues. Disability Issues". Vol. 91, Cambrigde, 2004, s. 29–30.

[27] G. Thomas, A. Loxley: *Inclusive education. Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. 2nd edition. London–New York, Open University Press, 2009, s. 1.

[28] C. Donnellan: *Disabled children…*, s. 30.

[29] P.J. Accardo, B.Y. Whitman: *Dictionary of Developmental Disabilities Terminology*. 3th edition. Baltimore, Paul H. Brookes, 2011, s. 278.

– nie da się osiągnąć celu „edukacja dla wszystkich" bez zapewnienia dostępu do edukacji podstawowej dla dzieci niepełnosprawnych;
– daje szansę spełnienia się krajom będącym członkami CRPD.

Mimo iż większość nauczycieli zdaje sobie sprawę, że inkluzja jest/powinna być priorytetem, to jednak wielu z nich wyraża obawy związane przede wszystkim z codzienną praktyką związaną z edukacją dziecka niepełnosprawnego. A tak naprawdę stosunek, wartości i postawy nauczycieli do inkluzji stanowią element decydujący o jej powodzeniu w szkole ogólnodostępnej. Drugim takim warunkiem, na który zwraca się uwagę, jest fakt rzetelnego przygotowania do pracy. I nie chodzi tu bynajmniej o wyposażenie w rzetelną wiedzę teoretyczną, ale bardziej o sumienną praktykę z osobami niepełnosprawnymi podczas przygotowania do zawodu[30]. Inkluzja jest koncepcją na tyle nowatorską względem dotychczasowej praktyki, że dla jej realizacji nie wystarczy zmienić ram warunków funkcjonowania i formalnych struktur organizacyjnych szkolnictwa, raczej wymaga to zmiany ducha szkoły, mentalności pracujących w niej i korzystających z jej usług ludzi[31].

Inkluzja jest wyzwaniem i bywa postrzegana jako droga do zmiany stereotypów na temat osób niepełnosprawnych oraz promowania ich praw do udziału w życiu społecznym na równych zasadach, takich, jakie obowiązują pozostałych członków społeczeństwa. Ma być szansą na normalizację ich życia.

W rozumieniu angielskim inkluzja wiąże się z:
– równym traktowaniem w szkole (zarówno ucznia, jak i pracowników);
– zwiększaniem możliwości uczestnictwa uczniów w kulturze, a zarazem redukcji społecznego wykluczenia z niej oraz programu szkoły lokalnej;
– rekonstruowaniem kultury organizacji, polityki szkolnej oraz praktyki, tak żeby uwzględniała różnorodność uczniów;
– redukowaniem barier w dostępie do edukacji dla wszystkich uczniów, nie tylko tych, którzy są niepełnosprawni lub mają orzeczone specjalne potrzeby edukacyjne,
– korzystaniem z doświadczeń innych w usuwaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk oraz wprowadzeniem zmian dla większej grupy uczniów;
– rozpatrywaniem różnic w możliwościach uczniów, które to możliwości należy wspierać, a nie problemów, które trzeba rozwiązywać;
– przyznawaniem prawa uczniom do odbierania edukacji w ich środowisku lokalnym;

[30] S. Ellis, J. Tod, L. Graham-Matheson: *Special Educational Needs and Inclusion. Reflection and Renewal*. Report of National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. Birmingham 2008, s. 13.

[31] G. Szumski: *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2010, s. 35.

– rozwojem szkoły zarówno w aspekcie uczniów, jak i pracowników;
– podkreślaniem roli szkoły w budowaniu społeczności lokalnej, rozwoju wartości, jak również podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych;
– propagowaniem współpracy na linii szkoła – środowisko rodzinne;
– przyznaniem, iż edukacja inkluzyjna jest warunkiem inkluzji społecznej[32].

Brytyjskie podejście do inkluzji zakłada, iż edukacja inkluzyjna nie może być rozpatrywana w oddzieleniu od politycznego i społecznego kontekstu, jak również powinna odnosić się do szerszych rozważań o celach i priorytetach edukacji.

Wielu uważa, iż kształcenie osób z niepełnosprawnością głębszą i złożoną w klasie ogólnej, z powodu konieczności zaspokojenia podstawowych potrzeb (takich jak kształtowanie umiejętności komunikacyjnych, właściwa manipulacja przedmiotami, nauka siadania, wstawania czy chodzenia), wydaje się trudne[33]. Jednak wielu uważa również, iż dzięki odpowiedniemu wsparciu uczeń taki będzie mógł się nie tylko rozwijać, ale również uczestniczyć w życiu grupy rówieśniczej, co będzie znaczącym krokiem w kierunku przeciwdziałania jego społecznemu wykluczeniu. Oprócz tego, aby inkluzja mogła przynosić właściwe efekty, musi być spełniony szereg warunków. Tabela 7 ukazuje czynniki wymieniane przez różnych autorów, które sprzyjają inkluzji.

Tabela 7. Warunki efektywności kształcenia inkluzyjnego

Autorzy	Czynniki sprzyjające inkluzji
1	2
Mel Ainscow (1995)	– efektywne przywództwo, nie tylko dotyczące dyrektorów szkół, ale także innych elementów środowiska szkolnego – zaangażowanie kadry, uczniów i społeczności lokalnej w politykę szkoły i podejmowane decyzje – zobowiązanie do wspólnego planowania – koordynacja strategii – zwrócenie uwagi na potencjalne korzyści płynące z zadawania pytań i refleksji – polityka rozwoju kadry
Margaret McLaughlin (1995)	– jasna wizja – zestaw osiągnięć ucznia, za których realizację odpowiedzialna jest cała szkoła – struktury zarządzania promujące współpracę i elastyczność szkoły – program sprzyjający wysokim oczekiwaniom uczniów – profesjonalny rozwój stanowiący bazę do współpracy, wspólne rozwiązywanie problemów i dzielenie się wiedzą

[32] T. Booth, M. Ainscow: *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002, s. 3.

[33] J.E. Downing, J. Eichinger: *Educating students with diverse strengths and Leeds together: Rationale of inclusion.* W: J.E. Downing: *Including students with severe and multiple disabilities in typical classroom. Practical strategies for teachers*. Baltimore, Maryland, Paul H. Brooks, 2008, s. 6.

cd. tab. 7

1	2
Alan Lipsky i Dorothy Gartner (1996)	– przywództwo z wizją – współpraca: organizowanie grup tworzących plany, planowanie nauczycielom czasu na współpracę – skupienie na innych aspektach oceniania – rozwinięcie metod, które pozwolą wszystkim uczniom wykazać efekty swojego uczenia się – wsparcie kadry i uczniów – model finansowania, w którym fundusze idą za uczniem – efektywne zaangażowanie rodziców – adaptacja programu i adaptacja skutecznych strategii nauczania
Tom Scruggs i Margo Mastropieri (1994)	– wsparcie administracyjne – wsparcie ze strony specjalistów z zakresu pracy z uczniem niepełnosprawnym – akceptująca, pozytywna atmosfera w klasie – odpowiedni program nauczania – efektywnie wykorzystane umiejętności dydaktyczne nauczycieli – asysta rówieśników – specjalne umiejętności dydaktyczne przydatne w nauczaniu konkretnej grupy uczniów niepełnosprawnych

Źródło: N. Fredericson, T. Cline za A. Zamkowska: *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom, Zakład Poligraficzny Politechniki Radomskiej, 2009, s. 52.

Mimo iż wiele mówi się o stwarzaniu odpowiednich warunków do edukacji inkluzyjnej, nadal spotykamy się z powszechnie panującą opinią, że potrzeby dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w klasach w szkołach masowych nie mogą być spełnione i dzieci te wymagają edukacji specjalnej w szkołach specjalnych[34]. Podstawowe pytanie, jakie sformułowali w 1998 roku Barbara J. Scott, Michael R. Vitale i William G. Masten w badaniach nad inkluzyjną formą kształcenia, brzmiało: jakie strategie przyjmują nauczyciele w klasach inkluzyjnych, aby przystosować uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? W dwudziestu jeden badaniach nad tymi strategiami zauważono kilka powtarzających się strategii. Wpisują się one w ramy typowych lub istotnych adaptacji w zakresie programu lub instruktażu wydawanego dla uczniów niepełnosprawnych. Kategorie adaptacyjne zawierają: zmodyfikowane instrukcje, zmodyfikowany system oceniania, nauczanie umiejętności uczenia się, zmiany materiałów instruktażowych, alternatywny program nauczania, różne sposoby doboru uczniów do grupy, kształtowanie pozytywnych zachowań, ułatwiony system monitorowania postępów[35].

[34] C. Donnellan: *Disabled children…*, s. 29.

[35] B.J. Scott, M.R. Vitale, W.G. Mastel za: M.E. Shippen, M.M. Flores, S.A. S. Crites, DaShaunda Patterson, M.L. Ramsey, D.E. Houchins & K. Jolivette: *Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers*. "International Journal of Special Education" 2011, Vol. 26, no 3, s. 38.

Dostosowania wykorzystywane przez nauczycieli, które możemy spotkać w literaturze, przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Dostosowania wykorzystywane w edukacji ogólnej w odniesieniu do literatury

Kategoria dostosowania	Dostosowanie specjalistyczne
Dostarczanie instrukcji	– kształcenie rówieśnicze (Peer tutor) – pomoc personelu wspomagającego (Use Resource Staff) – użycie instruktażu komputerowego (Use Computer Assisted Instruction) – zapewnienie doświadczonych organizatorów (Provide Advanced Organizers) – zapewnienie stałej informacji zwrotnej (Provide On-going Feedback) – zagadnienia – zadania przełomowe (Break Down Tasks)
Materiały instruktażowe	– modyfikowane arkusze testowe (Modify Testing Formats) – modyfikowane materiały dla uczniów (Modify Student Materials)
Dostosowania kontekstualne	– tworzenie raportów – tworzenie grup homogenicznych – dostosowanie codziennej rutyny – dostosowywanie – wydłużanie czasu
Dostosowania środowiskowe	– zmiany w zasadach przeprowadzania sprawdzianów – zapewnienie spokojnego miejsca pracy dla ucznia

Źródło: B.J. Scott, M.R. Vitale, W.G. Mastel za: M.E. Shippen, M.M. Flores, S.A. S. Crites, DaShaunda Patterson, M.L. Ramsey, D.E. Houchins & K. Jolivette: *Classroom Structure and Teacher Efficacy in Serving Students with Disabilities: Differences in Elementary and Secondary Teachers*. "International Journal of Special Education" 2011, Vol. 26, no 3, s. 38.

Potrzeba wiele wysiłku oraz odpowiedniej organizacji całego procesu edukacji, aby dziecko z niepełnosprawnością głębszą i głęboką mogło pobierać naukę w szkole ogólnodostępnej. Czasami koniecznością byłoby, aby w zespole edukacyjnym znajdowała się osoba, która będzie przeszkolona medycznie. Specjalista odgrywałby znaczącą rolę podczas pobytu ucznia w toku zajęć szkolnych. Obecność takiej osoby jest oczywiście uzależniona od wielu czynników, m.in. stanu zdrowia ucznia, poziomu aktywności, jak również oczekiwań pozostałej części klasy. Wszyscy członkowie zespołu powinni posiadać kompleksową wiedzę o uczniu, tak żeby jeden czynnik nie przeważał nad innymi[36].

Interpretacja inkluzji jest silnie zdominowana kontekstem, w jakim prowadzone są na jej temat dyskusje. Angielscy naukowcy wskazują, iż inkluzja w edukacji jest konstruktem otwartym na wiele interpretacji związanych z:
– ideologią i/lub aspiracją – zwykle odwołującą się do praw człowieka;
– miejscem – zazwyczaj szkoła ogólnodostępna w opozycji do specjalnej;

[36] J.E. Downing: *Some common concerns and Responses*. W: J.E. Downing: *Including students with severe and multiple disabilities...*, s. 302.

– polityką – centralną lub lokalną;
– profesjonalną praktyką – „nauczanie inkluzyjne";
– doświadczeniem profesjonalistów – jak inkluzja jest doświadczana przez indywidualne osoby i ich rodziców/opiekunów.

I chociaż wskazany byłby, to nie istnieje ścisły związek pomiędzy tymi definicjami[37].

W Europie rysuje się silna tendencja inkluzyjna. We wszystkich badanych krajach trwają dyskusje oraz odgórne działania na rzecz edukacji włączającej. W Republice Czeskiej realizowany przez Ministerstwo Szkolnictwa plan na rzecz edukacji inkluzyjnej (Národní akční plán inkluzívního vzdělávání) zawiera rozpisane etapy, począwszy od 2010 roku, skończywszy na grudniu 2013 roku. Plan ten poddawany jest nieustannej ewaluacji. W jego pracach brali udział przedstawiciele różnych resortów, m.in.: naukowcy, przedstawiciele organizacji zawodowych platform technicznych, eksperci i przedstawiciele organizacji non-profit, którzy swoimi pomysłami mogli wzbogacić strategię edukacji włączającej na różnych szczeblach edukacji. Główne zamierzenia tego programu to przyspieszenie tempa inkluzji, co wyjdzie na dobre osobom niepełnosprawnym, ale również będzie stanowiło determinantę zwiększenia spójności społecznej kraju. Debaty toczące się wśród naukowców na temat inkluzji ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w szkole ogólnodostępnej przybierają w chwili obecnej postać pytania nie o to, czy jest ona możliwa, ale o to, co zrobić, aby była ona efektywna. Uczestnicy dyskusji zwracają uwagę na elementy, które muszą ze sobą współgrać, aby można było odnieść sukces w tym zakresie. Podkreślają rolę rodziny oraz organizacji szkoły (w tym odpowiednich specjalnych metod pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie).

Szkoła, która ma przyjąć ucznia niepełnosprawnego intelektualnie, musi spełnić wymóg odpowiednich kompetencji zawodowych swoich nauczycieli. Nauczyciel w takiej szkole powinien znać specjalne metody dydaktyczne, kompensacyjno-reedukacyjne, aby mógł przekazać potrzebne wiadomości zgodnie z programem nauczania. Należy również przydzielić dodatkowego nauczyciela do klasy, w której znajduje się więcej dzieci z niepełnosprawnością. Wszyscy nauczyciele pracujący z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie powinni mieć wiedzę z zakresu metodyki pracy z uczniem z określonym rodzajem niepełnosprawności i nastawiać się na pracę, która opierać się będzie na indywidualnych możliwościach danego ucznia. Ważne jest wykorzystywanie różnych form pracy, takich jak podróże, wycieczki objazdowe, korzystanie z alternatywnych systemów nauczania[38]. Dlatego też proces inkluzji ucznia niepełnosprawnego in-

[37] S. Ellis, J. Tod, L. Graham-Matheson: *Special Educational Needs and Inclusion. Reflection and Renewal*. Report of National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers. Birmingham 2008, s. 17.

[38] J. Hučik: *Mentální postižení*. V: *Základy inkluzivní pedagogiky*. Red. V. Lechta. Praha, Portal, 2010, s. 262.

telektualnie determinują takie czynniki, jak: stopień niepełnosprawności, edukacja uczniów z różnymi niepełnosprawnościami w jednej klasie, występowanie u ucznia dodatkowych zaburzeń (somatycznych, sensorycznych, wad mowy, zaburzeń zachowania), specyfika procesów poznawczych i uczenia się danego dziecka, specyfika funkcjonowania dziecka pod kątem emocjonalnym i osobowościowym, specyfika funkcjonowania motorycznego, jakość szkoły i jej otoczenia, osobowość nauczycieli i ich przygotowanie pedagogiczne, jakość relacji rodzinnych w kontekście rodzina – dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, rodzina – szkoła[39].

Inkluzyjna pedagogika jest wyzwaniem zmierzającym ku symbiozie ogólnodostępnej i specjalnej edukacji[40]. Włączanie ucznia z wyraźnymi potrzebami wymaga wsparcia, społecznego planowania oraz budowania strategii przyjaznej z każdej strony. W procesie planowania należy uwzględnić odpowiedzi na kilka podstawowych pytań: jakie są specjalne potrzeby edukacyjne ucznia? Jakie są mocne strony ucznia, na których możemy się opierać w pracy? Jakie będą cele naszego wsparcia? Jakie dostosowanie materiałów dydaktycznych będzie niezbędne? Jacy specjaliści będę brać udział w procesie edukacji? W związku z włączaniem ucznia ze znacznymi potrzebami edukacyjnymi trzeba się liczyć z koniecznością istotnych modyfikacji i dostosowań w zakresie programu do jego potrzeb[41].

W Polsce również widoczna jest silna tendencja inkluzyjna, mimo istniejącej w niej, w przeciwieństwie do pozostałych badanych krajów, oddzielnej formy edukacyjnej, jaką reprezentują szkoły integracyjne. Respektując prawo każdego dziecka do bycia edukowanym w szkole najbliższej swojego miejsca zamieszkania, dokonują się zmiany systemowe, które mają na celu ułatwić, a raczej umożliwić właśnie taką edukację. 1 września 2011 roku weszło w życie nowe rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Zgodnie z tym rozporządzeniem kształcenie uczniów niepełnosprawnych organizuje się na każdym etapie edukacyjnym w integracji z uczniami pełnosprawnymi w przedszkolu i szkole najbliżej miejsca zamieszkania. Szkoła ma obowiązek zapewnić dziecku realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, odpowiednie warunki do nauki, zgodne z indywidualnymi potrzebami psychofizycznymi danego ucznia; zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach o organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej; zajęcia rewalidacyjne, jak również ma przygotować dziecko, ucznia, do samodzielnego życia w dorosłości. Dla każdego ucznia

[39] Ibidem.

[40] V. Lechta: *Inkluzivní pedagogika – základní vymezení*. V: *Základy inkluzivní pedagogiky…*, s. 45.

[41] V. Hájková, I. Strnadová: *Inkluzivní Vzdělávání…*, s. 35–36.

posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego przygotowuje się IPET (Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny)[42].

Wstępny projekt zmian zaproponowanych przez MEN zakładał prowadzenie dla każdego dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną tzw. Karty Potrzeb i Świadczeń, która z założenia miała wędrować wraz z dzieckiem do zakończenia edukacji[43]. Pozwoliłoby to na ciągłość postępowania z dzieckiem oraz monitorowanie zmian, jakie w nim zachodzą. Ułatwiałoby również pracę z dzieckiem po zmianie szkoły, gdzie nauczyciele mogliby bazować na dokonanej już diagnozie oraz wypracowanych rozwiązaniach. Zrezygnowano jednak z tego pomysłu na rzecz Karty Indywidualnych Potrzeb i Planu Działań Wspierających. Te jednak są przeznaczone dla uczniów posiadających inne orzeczenia i opinie niż orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Rysunek 4. pokazuje ścieżkę postępowania z uczniem niepełnosprawnym.

Indywidualny program terapeutyczny jest przygotowywany przez zespół specjalistów powołany w każdej placówce edukacyjnej. Zespół spotyka się co najmniej raz w roku, aby dokonać okresowej, wielospecjalistycznej oceny efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub ewentualnych modyfikacji programów[44]. Część edukacyjną opracowują nauczyciele i specjaliści pracujący z dzieckiem, w porozumieniu z rodzicami ucznia, w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę funkcjonowania dziecka. Natomiast część terapeutyczna opracowywana jest przez psychologa, pedagoga, logopedę i innych specjalistów, jeśli jest to niezbędne, np. psychiatrę dziecięcego czy neurologa[45]. IPET zawiera:

- zakres dostosowania wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia;
- rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem;
- formy i metody pracy z uczniem;
- formy, sposoby, okres udzielanego wsparcia, ilość godzin z poszczególnych form wsparcia;
- działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współpracy z poradnią oraz innymi organizacjami;
- zakres zajęć rewalidacyjnych;
- zakres współpracy nauczycieli z rodzicami ucznia w realizacji zadań[46].

---

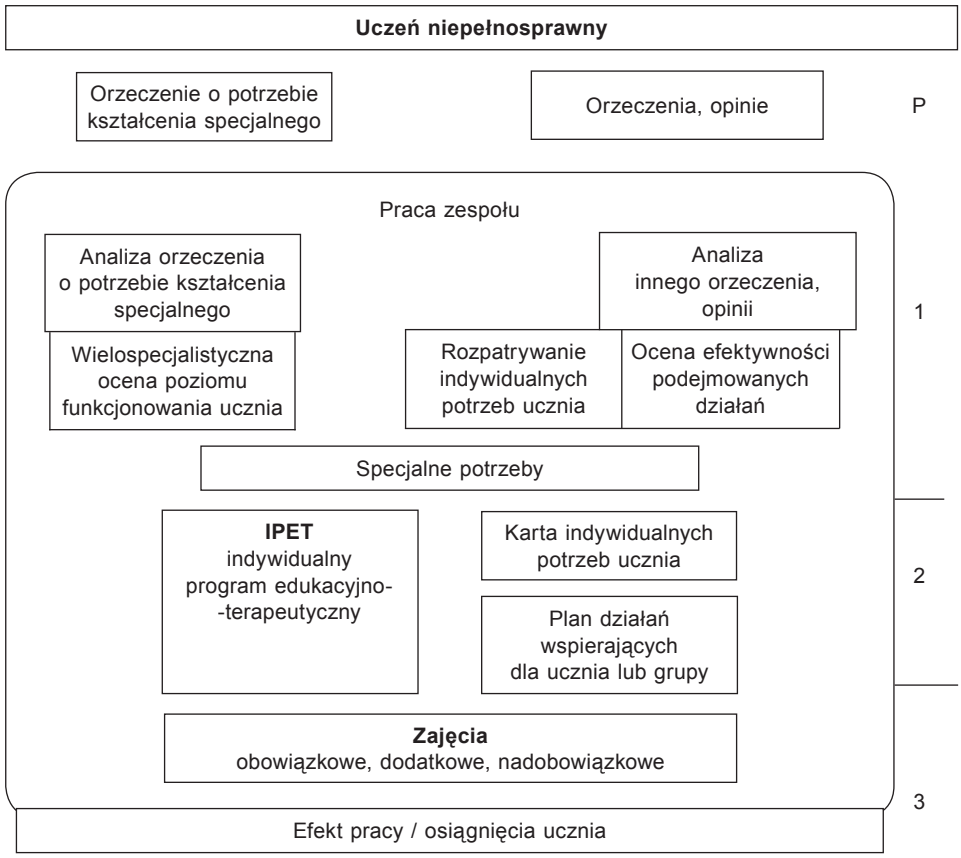
[42] Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490.

[43] *Założenia projektowanych zmian. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.* Warszawa, MEN, 2010, s. 24–25.

[44] Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490, pkt 4.

[45] B. Boenisch, I. Klaro-Celej, J. Marszycka-Suchecka, B. Rola, M. Sobocińska: *ABC konstruowania indywidualnych programów edukacyjnych*. Płock, MSCD, 2007, s. 6.

[46] Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r., Dz.U. Nr 228, poz. 1490, pkt 2.



P – poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w tym specjalistyczna przedszkole/szkoła/placówka, 1 – poziom diagnostyczny, 2 – poziom programowy, 3 – poziom praktyczny

Rysunek 4. Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Źródło: B. Trochimiak: *Model pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Materiały szkoleniowe. Część II. Warszawa 2010, s. 7.

Powodzenie włączenia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną do szkoły ogólnodostępnej jest możliwe jedynie poprzez odpowiednią jej organizację i dostosowanie w taki sposób, aby każde dziecko znalazło w niej swoje miejsce, mogło zdobywać nowe wiadomości oraz umiejętności, rozwijać swoje zdolności i zainteresowania, a nie skupiać się jedynie na trudnościach[47]. Jednak zbyt pochopne i nie do końca dobrze przygotowane wprowadzanie ucznia niepeł-

[47] J. Skibska: *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach ogólnodostępnych*. W: *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*. Red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz. Sosnowiec, Wydawnictwo Humanitas, 2012, s. 173.

nosprawnego intelektualnie do szkoły ogólnodostępnej może doprowadzić do sytuacji, o której wiele lat temu pisała Halina Borzyszkowska[48], iż spotka się on z nauczycielem, który nie zawsze będzie przygotowany do pracy z takim uczniem. Mimo iż odnosiła ona te słowa do sytuacji wzrostu form kształcenia segregacyjnego i idącą za nim rosnącą liczbą nauczycieli specjalnych (nie zawsze posiadających odpowiednie kwalifikacje do pracy dydaktyczno-wychowawczej), to słowa te można odnieść do sytuacji odwrotnej, z jaką przyszło się zmierzyć zarówno niepełnosprawnemu intelektualnie uczniowi, jego rodzicom, jak i samym nauczycielom szkoły inkluzyjnej.

Jak już zostało wspomniane we wcześniejszej części publikacji, Anglia, jako jedyny z badanych w pracy krajów, próbuje przeciwdziałać usilnej i bezsensownej inkluzji. Nie oznacza to jednak, że jest zupełnie przeciwna włączaniu uczniów do szkół masowych, jednak ważne, by robić to rozsądnie i w tych przypadkach, w których jest taka możliwość. W Anglii program Index for Inclusion, który jest wspierany przez rząd, wskazuje na trzy płaszczyzny inkluzji: tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz rozwijanie inkluzyjnych praktyk. Te wszystkie trzy płaszczyzny są determinantami właściwie wprowadzanej inkluzji do szkół.

Rysunek 5. Model edukacji inkluzyjnej w Anglii

Źródło: T. Booth, M. Ainscow: *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2002, s. 7. Wydanie polskie: *Przewodnik po edukacji włączającej, rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Red. J. Styczeń-Lasocka. Warszawa, Olimpiady Specjalne Polska, 2011.

Model ten (zob. rysunek 5) zakłada, że w szkole, gdzie tworzone są wszelkiego rodzaju zmiany, należy uwzględniać wszystkie te elementy[49]. Sytuacja dzieci

[48] H. Borzyszkowska: *Charakterystyka dziecka upośledzonego w stopniu lekkim*. W: *Nauczanie dzieci upośledzonych umysłowo w klasach specjalnych*. Red. H. Borzyszkowska. Warszawa, WSiP, 1983, s. 7.

[49] Pierwsza wersja *Index for inclusion…* powstała w 2002 roku, obecnie jest przetłumaczona na wiele języków i korzysta z niej wiele krajów, m.in. Polska, w której w 2011 roku pojawił się przewodnik po edukacji włączającej, opracowany na podstawie brytyjskiego *Index for Inclusion…*

niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim jest w dużej mierze zróżnicowana ze względu na miejsce zamieszkania. Każde hrabstwo ma bowiem dużą autonomię w zarządzaniu oświatą. W różnych hrabstwach Lokalne Władze Edukacyjne prowadzą mniej lub bardziej restrykcyjną politykę inkluzyjną[50].

Te wszystkie działania sprawiają, że inkluzja staje się głównym, pożądanym i najbardziej uznawanym nurtem edukacji osób niepełnosprawnych. Praktyka pokazuje, że w przypadku niepełnosprawności intelektualnej do szkół masowych trafiają dzieci z lekkim i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności, natomiast znacznie i głęboko niepełnosprawni intelektualnie nadal kształceni są w szkołach specjalnych. Szkoły inkluzyjne w Polsce i Republice Czeskiej nie są przystosowane dla uczniów w takim stopniu niepełnosprawnych, bardzo często ani pod względem przygotowania nauczycieli[51], ani braku barier architektonicznych, ani też wyposażenia w odpowiedni specjalistyczny sprzęt wykorzystywany w pracy z dziećmi z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną.

Niewątpliwie edukacja inkluzyjna jest szansą dla dziecka nie tylko na uczestniczenie w życiu grupy rówieśniczej, ale przede wszystkim na uczęszczanie do najbliżej położonej w stosunku do miejsca zamieszkania szkoły. Dzięki temu, że subwencja oświatowa jest przekazywana na dziecko niepełnosprawne na podstawie sprawozdań przygotowywanych przez szkoły dla organów prowadzących, to również placówka masowa może dzięki temu zapewnić odpowiednie wsparcie danemu uczniowi. Takie są założenia w zapisach prawnych. Jednak rzeczywistość pozostawia często wiele do życzenia. Podczas prowadzenia selekcji szkół do badań okazało się, iż w szkołach masowych w Polsce trudno było znaleźć uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim. Pięknie brzmiące zapisy o wsparciu dziecka w jego naturalnym środowisku, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, rozmijają się z rzeczywistością. Podobna sytuacja jest w Republice Czeskiej, jak również w Anglii, w której szkoły, walcząc o miejsce w rankingu najlepszych szkół, niechętnie widzą w swoich szeregach uczniów, którzy mogą obniżać ogólne wyniki w szkole. Istnienie formy inkluzyjnej oraz jej rzeczywistą realizację w badanych krajach przedstawia tabela 9.

[50] Najbardziej inkluzyjną politykę prowadzi hrabstwo Nottinghamshire, gdzie mówi się o 1% uczniów trafiających do szkół specjalnych.

[51] Którzy sami przyznają, że są pełni obaw związanych z brakiem merytorycznego przygotowania do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jego diagnozowaniem oraz przygotowywaniem Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych oraz Planów Działań Wspierających, por.: T. Zacharuk: *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów.* „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny" 1(20) 2011, s. 6.

Tabela 9. Forma inkluzyjna zapisana w aktach prawnych i realizowana w rzeczywistości wobec uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce

Stopień upośledzenia	Anglia	Republika Czeska	Polska
W aktach prawnych			
Umiarkowany i znaczny	Tak	Tak	Tak
Głęboki	Tak	Nie	Nie
Realizacja w rzeczywistości			
Umiarkowany	Tak	Nie	Nie
Znaczny	Tak (w mniejszym stopniu)	Nie	Nie
Głęboki	Tak (w bardzo małym stopniu)	Nie	Nie

Źródło: Opracowanie własne.

7.4. Indywidualne nauczanie uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Indywidualne nauczanie to takie, którego stosowanie zaleca się w przypadku dzieci niemogących uczestniczyć z rówieśnikami w edukacji standardowej w klasie szkolnej. Nauczanie indywidualne w większości odbywa się w domu, są też elementy włączające ucznia na miarę jego możliwości w nurt życia szkoły. Z powodu znacznie ograniczonych kontaktów ucznia z rówieśnikami nauczanie indywidualne traktowane jest jako najbardziej segregacyjna forma edukacji. W Polsce o indywidualnym nauczaniu decyduje zespół orzekający, działający przy poradniach pedagogiczno-psychologicznych, który wydaje orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania. Ostateczna decyzja należy do rodziców. Rozporządzenie MEN z 2003 roku mówi, iż indywidualne nauczanie organizuje się dla dzieci i młodzieży, których stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do placówki, na okres określony w orzeczeniu o potrzebie indywidualnego nauczania[52]. Dyrektor szkoły, której uczeń posiada orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, organizuje takie nauczanie w porozumieniu z organem prowadzącym[53].

W Republice Czeskiej o indywidualnym nauczaniu dziecka, które podobnie jak w Polsce może odbywać się na terenie miejsca zamieszkania lub na terenie szkoły, decyduje dyrektor szkoły na pisemny wniosek szkolnego pedagogicznego centrum. Ostateczna decyzja, podobnie jak w Polsce, należy do rodziców danego

[52] Rozporządzenie MENiS z dnia 29 stycznia 2003 r. w sprawie sposobu i trybu organizowania indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży.

[53] Ustawa o Systemie Oświaty, Dz.U. 1991, Nr 95, poz. 425, s. 79.

ucznia lub jego prawnych opiekunów[54]. W Anglii, podobnie jak w przypadku wyżej opisanych krajów, indywidualne nauczanie jest zagwarantowane przez akty prawne. Decyzję o nauczaniu indywidualnym ucznia wydaje stosowny Local Educational Authority przy wyrażonej przez rodziców zgodzie.

7.5. Podsumowanie

Doświadczenia w zakresie organizowanych form kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w omawianych krajach nie są jednorodne. Jak pokazują analizy w powyższym rozdziale, mimo dążenia do jednego celu we wszystkich badanych krajach, czyli zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym dostępu do edukacji włączającej, to w każdym z nich nieco inaczej to włączanie jest pojmowane i inaczej wygląda jego organizacja.

Formy kształcenia w analizowanych krajach są zbieżne w przypadku nauczania indywidualnego oraz kształcenia segregacyjnego. Jednak edukacja integracyjna rozumiana w różny sposób powoduje, że w Polsce istnieje dodatkowy typ placówki – szkoła integracyjna/z oddziałami integracyjnymi (zob. tabela 10).

Ciekawy model przedstawiający tendencje wyznaczające stałość/zmienność w zakresie edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie, w którym zawarte są wszystkie elementy przedstawione w tym rozdziale, prezentuje Joanna Głodkowska.

Model ten (zob. rysunek 6) prezentuje wprawdzie możliwości edukacyjne dziecka niepełnosprawnego intelektualnie w Polsce, ale równie dobrze, wyłączając wyróżniony element lub też łącząc go w elementem sąsiadującym, będzie adekwatny do systemu zarówno angielskiego, jak i czeskiego. W obu tych systemach bowiem edukacja integracyjna i edukacja inkluzyjna są tożsame, a pojęcia integracji i inkluzji używane jako synonimiczne[55]. Pojęcia te ściśle się ze sobą łączą i choć zdarza się ich rozróżnianie, to w systemie kształcenia nie posiadają one oddzielnych form. Taka sytuacja występuje jedynie w Polsce, co zostało dokładnie opisane wcześniej. W Anglii i Republice Czeskiej integracja dzieci niepełnosprawnych intelektualnie polega na włączaniu ich w nurt szkoły masowej. W Polsce natomiast włączanie przypisywane jest bardziej do formy inkluzyjnej, traktowanej jako kolejny krok (po integracji) w celu normalizacji

[54] Zákon nr 561/2004 Úř., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiných vysokých škol (zákon školy). Ustawa nr 561/2004 w sprawie kształcenia przedszkolnego, średniego, wyższego zawodowego i innego (Ustawa szkolna, Dz.U. § 18, s. 10268).

[55] M. Bartonova, M. Vitkova: *Vliv současných změn v edukaci žákú se speciálnimi vdélávácimi potřebami na pripřavu ućitelů*. V: *Kapitoly ze specialni pedagogiky*. Red. J. Pipekova. Brno, Paido, 2006.

Tabela 10. Porównanie systemu szkolnictwa w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej (odniesienie do klasyfikacji ISCED 2011)

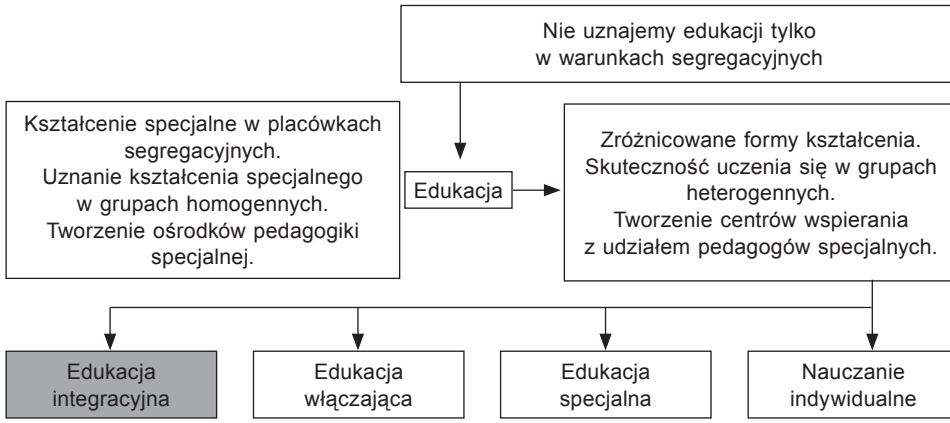
Poziom ISCED	Poziom	Polska	Anglia	Republika Czeska
0	Przedszkole (Early Childhood Education)	Przedszkola ogólnodostępne Przedszkola integracyjne Przedszkola specjalne Ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze	Przedszkola masowe Przedszkola specjalne	Przedszkola specjalne Przedszkola specjalne z internatem Oddziały specjalne w przedszkolach masowych
01	Wczesne wspomaganie/ Wczesna interwencja (Early childhood educational development)	Wczesne wspomaganie	Wczesne wspomaganie (Early child suport)	Wczesne wspomaganie (Rana Pece)
1	Szkoła podstawowa (umiarkowany i znaczny stopień)	Szkoła specjalna I stopień (klasy 1–3) Nauczanie zintegrowane II stopień (klasy 4–6) Nauczanie przedmiotowe Liczebność klas: 4–8 Nauczyciel oligofrenopedagog Szkoła integracyjna I stopień (klasy 1–3) Nauczanie zintegrowane II stopień (klasy 4–6) Nauczanie przedmiotowe Liczebność klas: 20 Liczba niepełnosprawnych uczniów: 3–5 (różne niepełnosprawności) 2 nauczycieli – w tym jeden pedagog specjalny	Szkoły masowe (mainstream), państwowe, niepaństwowe, wolontariackie, z internatem Szkoły specjalne dla osób z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną (moderate, severe learning difficulties)	Szkoła podstawowa specjalna (pomocná škola) Etap przygotowawczy szkoły specjalnej podstawowej Klasy szkoły podstawowej specjalnej w Instytucie Opieki Społecznej dla niepełnosprawnych intelektualnie Liczebność klasy: 2–4 uczniów

cd. tab. 10

1	Szkoła podstawowa Głęboka niepełnosprawność intelektualna	Nauczanie zintegrowane Szkoła specjalna Liczba uczniów w klasie: 2–4	Szkoły specjalne dla osób z niepełnosprawnością umiarkowaną i znaczną (moderate, severe learning difficulties)	Klasy szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną Klasy rehabilitacyjne szkoły specjalnej podstawowej Liczebność klasy: 4–6 uczniów
2	Gimnazjum	Gimnazjum (specjalne, integracyjne) (13–16 lat)	Key stage 3 (szkoły jak wyżej) (Niższy stopień szkoły średniej) (11–14 lat)	Zakladni stopień (11–15 lat) Liczebność klasy: 4–6 uczniów
3	Szkoła średnia	Szkoła średnia (specjalna, zawodowa, przysposabiająca do pracy) (16–21 lat, z możliwością do wydłużenia do 24.–25. roku życia)	Key stage 4 (szkoły jak wyżej) (Wyższy stopień szkoły średniej) (14–19 lat)	Gimnazium (15–19 lat)
4		Warsztaty terapii zajęciowej	College (19–25 lat)	Practicka skola (19–26 lat)

Źródło: Opracowanie własne.

edukacji uczniów niepełnosprawnych, ale znacznie różniący się od formy integracyjnej samą organizacją i niektórymi założeniami[56], co Grzegorz Szumski[57] czy Anna Firkowska-Mankiewicz[58] określili jako „przewrót kopernikański", zwrot w edukacji osób niepełnosprawnych.



Rysunek 6. Model edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie wg J. Głodkowskiej

Źródło: J. Głodkowska: *Konstruowanie umysłowej reprezentacji świata. Diagnoza, możliwości rozwojowe i edukacyjne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w aspekcie stałości i zmienności w pedagogice specjalnej.* Kraków–Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Impuls", APS, 2012, s. 90.

Przyczyn takiego stanu rzeczy, jeśli chodzi o rozbieżność pomiędzy polskim rozumieniem integracji a rozumieniem pozostałych krajów, można upatrywać w reformie oświaty i wprowadzeniu w życie ustawy oświatowej, która wskazała możliwość kształcenia uczniów niepełnosprawnych w oddziałach integracyjnych. Polska przyjęła wtedy model hamburski, który określał szczegółowe zasady organizowania takich oddziałów. Zgodnie z nimi oddział taki ma zmniejszoną liczbę uczniów (15–20), z czego od 3 do 5 uczniów to uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego[59], oraz zapewnione wsparcie dodatkowego nauczyciela, który posiada kwalifikacje z pedagogiki specjalnej[60]. Mimo nieustannej krytyki tego modelu oraz silnego lobby Ministerstwa Edukacji nakierowanego na inkluzję rozumianą jako włączanie uczniów do szkół ogólnodostępnych

[56] Z. Gajdzica: *Kulturowe, społeczne i zawodowe uwarunkowania postaw nauczycieli wobec integracji edukacyjnej – konteksty teoretyczne*. W: *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*. Red. I. Fajfer-Kruczek, S. Wrona. Cieszyn, Arka, 2011, s. 70.

[57] G. Szumski: *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa, APS, PWN, 2006.

[58] A. Firkowska-Mankiewicz: *Edukacja – narzędziem przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. W: *Przeciw wykluczaniu społecznemu osób niepełnosprawnych*. Red. L. Frąckiewicz. Warszawa, IPiSS, 2008.

[59] Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz szkół publicznych, Dz.U. § 5.2.

[60] Ibidem, Dz.U. § 13.2.

przy minimalnym zakresie wsparcia, szkoły integracyjne walczą o swoją pozycję i opinię o swojej wartości względem kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. Najwcześniej integracją edukacyjną zainteresowała się Anglia, natomiast w Polsce, podobnie jak i w Czechach, instytucjonalne przeobrażenia formy segregacyjnej w kierunku integracji przybrały na sile po przemianach społeczno-gospodarczych w 1989 roku[61]. Szkoły ogólnodostępne w Polsce i Republice Czeskiej, ale również w Anglii, nie są jednak w pełni przygotowane do kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Konsekwencją tego jest fakt, iż o ile w Anglii istnieje możliwość skorzystania przez dziecko ze School Action lub School Action Plus i będzie ono zaopiekowane na miarę możliwości, w przypadku Polski może skorzystać z tej krytykowanej, ale jednak alternatywnej formy edukacji integracyjnej, gdzie zapewnione są zdecydowanie lepsze warunki, by dziecko takie mogło sobie poradzić, to w przypadku Republiki Czeskiej większość z tych uczniów kształci się w szkołach specjalnych. Nadal zatem najczęstszą formą, w jakiej kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz zawsze w przypadku głębokiej niepełnosprawności, jest forma segregacyjna. Szkoły/ośrodki specjalne są bowiem w stanie zapewnić właściwą opiekę i należyte zaplecze terapeutyczne zgodne z potrzebami tej grupy uczniów. Dużym walorem systemu angielskiego jest silna współpraca ze szkołami ogólnodostępnymi/sąsiedzkimi (zapisana również w aktach prawnych), dzięki której uczniowie poszczególnych szkół mogą wzajemnie ze sobą nie tylko obcować, ale również korzystać z zaplecza, które posiada każda z nich, a którego nie ma ta druga. W Polsce również zauważalna jest tendencja do nawiązywania współpracy pomiędzy szkołami specjalnymi a szkołami ogólnodostępnymi, jednak jest ona nadal w większości wynikiem inicjatyw oddolnych, organizowanych przez zarządzających poszczególnymi placówkami. Brak uregulowań prawnych zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej powoduje brak, niewielką liczbę lub nieregularność podejmowanych w tym zakresie działań, a czasami utrudnienia logistyczne w ich organizacji.

[61] J. Bogucka: *Nauczanie integracyjne w Polsce*. W: *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Red. J. Bogucka, M. Kościelska. Warszawa, CMPP-P MEN, 1996, s. 52; P. Franiok: *Kapitolu z teorie specjální pedagogiky*. Ostrava, Wydawnictwo Uniwersytetu Ostrawskiego, 2003, s. 22–23.